



## 「内なる国際化」によるグローバル市民育成に関する事例研究

著者	水松 巳奈
雑誌名	東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要
巻	4
ページ	135-147
発行年	2018-03
URL	<a href="http://hdl.handle.net/10097/00123097">http://hdl.handle.net/10097/00123097</a>

## 【論 文】

「内なる国際化」によるグローバル市民育成に関する  
事例研究水松 巳奈<sup>1)\*</sup>

1) 東北大学高度教養教育・学生支援機構 グローバルラーニングセンター

要旨 近年、日本の高等教育では、減りゆく海外留学者数の解決策の一つとして、国内キャンパスにおけるグローバル市民育成としての「内なる国際化」の動きが注目されている。教育の国際化の推進するにあたり、国内のキャンパスでもグローバル市民を育成する必要がある。しかし、学生の英語力向上などには焦点が当たっているもの、グローバル市民として必要な素養やスキルを伸ばすために開講されている授業はまだ少なく、また、その効果に関する研究は少ない。本稿では、「内なる国際化」の実践例として、東北大学で行われているグローバルゼミを取り上げ、グローバル市民育成についての有効性を探る。アンケート調査、振り返りレポートで得たデータを照合して質的及び量的分析を行った結果、学生はピアからの影響を受けながら、主体的な学びを行うことで、グローバル市民度が向上したことが分かった。この結果をもとに、「内なる国際化」の在り方について考察した。

## 1. はじめに

グローバル化、多文化化し続ける複雑で変化の激しい現代社会において、世界の高等教育も変化が求められてきた。1990年代以降、特に顕著化した大学の重要な役割は、世界を舞台として活躍できるグローバル市民を世に送り出すこととされており（例えば、太田 2011, Deardorff 2015）、日本の大学でもグローバル市民を育成するために教育の国際化に関する改革が余儀なくされている。

国際教育の分野において教育の国際化は、海外留学をはじめとした海外における教育と、国内で行われる教育（内なる国際化, Internationalization at Home）の2つに分けて考えられる（Knight 2006）。高等教育ではこれまで、教育の国際化の中でも特に海外留学に重きが置かれて進められてきた。

しかし、日本では、2004年をピークに国内学生の海外留学数の減少しており、留学期間も短期化する傾向にある。2017年時点で日本の大学生の海外留学者数は大学生全体の約3%にしか満たず、残りの約97%の学生はモビリティの恩恵を受けていない。また、2015年度時点で、全体の70%以上の海外留学経験者の留学期間は1ヶ月～3ヶ月未満である（日本学生支援機構

2017）。このような流れのなかで、近年、日本の大学でもこの海外留学者数の減少や留学期間の短期化が相まって、学生が海外留学に行かなくても、国内に適切な環境を整えることでより多くの学生が教育の国際化の恩恵を受けるための方策が検討され始め（坂本ほか 2017）、「内なる国際化」に注目が集まっている。

現状として、日本国内のキャンパスにおける実践的な教育としては、英語力の向上などに焦点を当てたものが多く、学生のグローバル市民、もしくはグローバル人材として必要とされる素養やスキルを伸ばすために開講されている授業はまだ少ない状況にある。一方で、東北大学で実施されている国際共修授業のように、外国人留学生と国内学生が共に授業を受ける中で、グローバル社会で活躍するためのスキルなどを伸ばす授業やアクティビティが散見される（たとえば末松 2015, 水松 2017）。しかし、国際共修授業は日本国内では発展の途中にあり、国内学生のみで構成された授業を日本語で行うスタイルが主流であるのが現状と言える。

ただ、先述の通り、減りゆく日本からの海外留学者数の解決策の一つとして、国内キャンパスにおけるグローバル市民育成は重要な事項であり、日本国内の教

\*) 連絡先：〒980-8576 仙台市青葉区川内41 東北大学 高度教養教育・学生支援機構 mmizumatsu@m.tohoku.ac.jp

育の国際化の推進するにあたり、その重要性は今後も増していくと考えられる。

本稿では、国内キャンパスで行われている「内なる国際化」の実践例として、東北大学で行われているグローバルゼミの例を取り上げ、「内なる国際化」の積極的な実践に向けたグローバル市民育成に対するその有効性を探る。本稿での考察を生かし、教育の国際化のあり方として「内なる国際化」を今後どう取り入れていけば良いかを検討する。

## 2. 研究の背景と目的

### 2.1 東北大学グローバルリーダー育成プログラム

東北大学では、2012年度に文部科学省「グローバル人材育成推進事業（全学推進型）」に採択されたことをきっかけに、グローバルな舞台に積極的に挑戦し活躍できる人材の育成を図るべく、2013年度より、東北大学グローバルリーダー育成プログラム（Tohoku University Global Leader Program: TGLプログラム）（以下、TGLプログラム）を実施している。

TGLプログラムは、学生が将来グローバル社会で活躍するための資質やスキルの向上を目指す、全学型のプログラムである。本プログラムのコンセプトは、学生が国内のキャンパスと海外研修両方で正課および課外での授業やアクティビティを通じて、グローバルリーダーへの成長を遂げることである。研究中心大学である東北大学として高度な専門基礎力はもちろん、学生が高い教養と豊かな人間性を育てることを目的とした教育に力を入れている。

TGLプログラムは、国内のキャンパスで実施される3つのサブプログラムと、海外で行われるサブプログラムの、合わせて4つのサブプログラムで構成されている。国内における3つサブプログラムには、（1）語学・コミュニケーション力養成サブプログラム、（2）国際教養力養成サブプログラム、（3）行動力養成サブプログラムがある。海外におけるサブプログラムは、海外研鑽サブプログラムと言って、海外協定大学を中心とした海外教育機関での短期・長期留学や海外研修などの経験を通して、国内で養成することになっている（1）～（3）の資質やスキルのさらなる向上・醸

成をはかっている。TGLプログラムに参加した学生は、上記のような3つのサブプログラムと海外研鑽において満遍なくポイントを取得することになる。実際、国際教育分野では、教育の国際化において海外留学と国内キャンパスでの2つの潮流は、独立したものではなく、相互依存的なものだと見なされている（Knight,2006）。そのため、TGLプログラムが国内および海外においてサブプログラムを実施している点は、理にかなっていると言えよう。

TGLプログラムの登録学生は、プログラムを進めていく中で各自TGLポイントを取得していく。先述の各サブプログラムに該当する授業や課外活動を経て、それぞれがグローバル市民への成長過程をeポートフォリオ上で記録していく。さらに、各ステージにおいて、目標と計画を記述することで、自分の現在の位置を確認し、次のステップに向けて具体的なアクションを起こす。こうすることで、TGLプログラムの登録学生は学部生の間に各自のペースでグローバル市民へと成長していくことが可能である。

TGLプログラムは2015年度の時点で学生の間での知名度は73%を超え、また、2017年度時点で学部学生の4分の1（28%）が本プログラムに登録するなど、本学にとっては、影響力のあるプログラムへと成長を続けている。

一方で、2015年時点で東北大学グローバルラーニングセンターが独自に行った学生へのフォーカスグループインタビューから、学生は、学部を越えた高い目標を設定した仲間たちとの交流や、教員とのより深い対話や支援などを求めていることが分かった。このインタビュー調査で把握したTGLプログラムの実態から、学生の横のつながりの場を提供すること、学生と教員のラポートを構築すること、さらには大学側の「内なる国際化」へ向けた体制改善を目的にグローバルゼミを開講する運びとなった。

### 2.2 グローバルゼミについて

グローバルゼミは2015年前期に開講されて以来、授業の質を高い水準を保つように努めてきた。まず、このグローバルゼミは、TGLプログラムでグローバル

リーダー認定されるためには必修の授業であり、グローバルリーダーを目指す意識の高い学生がこの授業の履修を希望している。さらに、授業を履修するためには倍率の高い選抜テストで選ばれて初めて受講できるというシステムになっているので、この授業は明確な目標を持ち、基礎力が高い学生によって構成される傾向にある。グローバルゼミと冠する授業は各学期3つ開講されており、各授業20名が定員である。そのため、各学期、合計で60名の学生が履修できる授業である。2017年度前期には、この60名分の席に対して250名以上の履修希望があった。

一般的な授業と大きく異なるこの授業の特徴は、授業全体がアクティブラーニングの要素に基づいてデザインされていることである。3つあるグローバルゼミは、どの授業も目指すところは同じである。表1に示したように、筆者が実施している授業はディスカッションやプレゼンテーションなど、アクティブラーニングを取り入れた、学生を主体とした内容にしている。具体的には、授業初回の個人のライフチャート<sup>1)</sup>についてのグループ内での共有や、複数回のグループプレゼンテーション発表やグループディスカッションなど、クラスの仲間、つまり、ピアとの関わりを重視している。また、このような活動をするにあたり、学生の主体性や個性を重んじた授業を意識している。

グローバルリーダーとは「グローバル」と「リーダー」の要素が組み合わさった言葉であり、15回の授業の中でこれらの2つの大きなトピックを学ぶことは困難である。そこで、このグローバルゼミでは、「グローバル」の要素に特に重点を置いて授業を進めるという方法を取っている（表1参照）。本授業ではリーダーシップについて直接教えておらず、各受講者が本授業を通じて主体的に行動する中で、それぞれのリーダーシップやリーダー像について考える機会を与えている。

このように、グローバルゼミにおいて、高い目標や能力を持った学生が集まりお互いを刺激・感化させることは、集団全体のレベルアップに加えて、個々の成長に相乗効果をもたらすことが予想される。筆者は、2016年前期にグローバルゼミを初めて開講して以来、本授業の担当者として関わってきた。その数年間を通して、筆者自らが学生と交流し、本授業でのプロジェ

表1 「グローバルゼミ」授業内容（平成29年度前期）

Ⅰ イントロダクション：自分について考える		
Week 1	4月11日	イントロダクション：授業についての説明／選考
Week 2	4月18日	授業オリエンテーション：自己紹介／目標設定の考え方など
Week 3	4月25日	【ディスカッション①】自分のライフデザインについて考える
Week 4	5月9日	【ディスカッション②】効果的なプレゼンテーションについて 【ディスカッション③】グローバル社会について考える
Ⅱ 世界について知り、考える		
Week 5	5月16日	【グループプレゼンテーション】グローバル社会における課題①
Week 6	5月23日	【グループプレゼンテーション】グローバル社会における課題②
Week 7	5月30日	ゲスト・スピーカー①
Week 8	6月6日	【振り返りディスカッション】ゲスト・スピーカーから学んだこと
Week 9	6月13日	【ディスカッション④】世界の中の日本について考える
Ⅲ グローバルリーダーについて考える		
Week 10	6月20日	ゲスト・スピーカー②
Week 11	6月27日	【ディスカッション⑤】リーダーシップについて考える
Week 12	7月4日	ゲスト・スピーカー③ 【ディスカッション⑥】大学の国際化について考える
Week 13	7月11日	【振り返りディスカッション】ゲスト・スピーカーから学んだこと 【ディスカッション⑦】「グローバルリーダー」とは？
Ⅳ これからの自分の目標と計画について人に伝える		
Week 14	7月25日	最終プレゼンテーション（前半）
Week 15	8月1日	最終プレゼンテーション（後半）・総まとめ

クトを共にこなしていくうちに、学生らは本授業を通じて大きく意識を変容させていること、そして、その後の学生生活へのモチベーションにも大きな影響を及ぼしているという見解を得た。そこで、この見解をより明確なものにし、今後のグローバルゼミを通して東北大学における「内なる国際化」の発展のために本調査を行うに至った。

### 3. 「内なる国際化」の世界的な動向

1990年代にスウェーデン・マルメ大学のNilsson（1999）によってヨーロッパでは、「内なる国際化」の概念がいち早く普及した。高等教育の国際化の焦点が学生の流動性から、少しずつ教育全体の国際化に移りつつあり、（Crowther et al. 2001）現在では、「内なる国際化」が大学の国際化における中心的論点の一つとなっている（Beelen and Jones 2015）。

高等教育の文脈でも多文化共生が進んでいるオーストラリアでは、「カリキュラムの国際化（Internationalisation of curriculum）」という名のもと、特に大学教育の国際化に焦点を当てながら「内なる国際化」を進めている（Leask 2015）。国内学生と外国人留学生の交流状況を把握するために大規模な調査を行い、その解決方法を提唱しているが、未だ同国が抱える課題は大きいとされている（Arkoudis 2013）。

ヨーロッパに追随するかたちで、米国では、ミネソタ大学の Mestenhauser (2003, 2011) によって「内なる国際化」の概念が大きく紹介された。また、米国における海外留学の代替としての「内なる国際化」の可能性について、学生のグローバル・コンピテンシーの変容に基づいた調査と報告も行われてきた (Soria & Troisi 2014)。この調査は、米国・ミネソタ大学の Soria と Troisi (2014) が米国の大規模な研究中心大学 9 校 (州立) の学生を対象に実施したもので、「内なる国際化」の有用性について示している。この研究結果から、国内キャンパスにおける外国人留学生との交流や国際交流活動に参加する学生のほとんどが、海外留学や海外旅行等に参加するよりも、国際交流活動に参加する頻度の方が高いことが示している。さらに、キャンパス内での国際交流活動に参加することは、海外留学に参加するよりも異文化間能力の向上に影響を与える可能性があることを示唆している。

近年では、アジアにおいても、たとえば韓国の大学でキャンパスにいる外国人留学と国内学生との関係について学生の異文化感受性の変容について調査し、「内なる国際化」への影響について報告されている (Jon 2013)。日本においては最近になってキャンパスの国際化が進んでいる大学を中心に、「内なる国際化」の必要性が訴えられはじめ、徐々に実践が進められている (坂本ほか 2017) もの、その研究についてはまだほとんど見つからない。

日本の大学における教育の国際化に関する研究は、その有用性について政策的な立場から分析されたマクロの視点からのもの (例えば、Yonezawa 2017) や、教室やアクティビティ単位のマクロ視点のもの (例えば、坂本 2014) など、「内なる国際化」に関連するものが散見されるようになってきた。しかし、教育の国際化に関する研究の大半が教育の国際化の一部である海外留学の成果検証の場合が多く (例えば、横田・小林 2013)、「内なる国際化」には焦点が当てられることが少ない状況にある。

#### 4. 理論的枠組み

本稿では、グローバルゼミの受講生の授業を通しての変容を検証する目的で、米国の成人教育学者で、成

人学習の認識変容のプロセスに注目した Mezirow (1978) の変容的学習理論を援用する。

##### 4.1 Mezirow の変容的学習理論

これまで、学習論をめぐる議論は様々あったが、Mezirow の変容的学習理論は、認識の変容に焦点を当てた学習理論として過去数十年間、生涯学習の分野で受け入れられている (Cranton 2006, Taylor 1994)。Mezirow は、Kuhn (1962) の「パラダイム」、Freire (1970) の「意識化」など、成人の意識変容の学習論を構築しようとしてきた流れに影響され、1978 年に変容的学習理論 (Transformative Learning Theory) を提唱した (Mezirow 1978)。Mezirow は、成人の学習で重要な学びはパースペクティブ (準拠枠) 変容、つまりは、思考や行為の仕方を束縛している狭い解釈や認識の枠組み (意味パースペクティブ<sup>2)</sup>) を問い直し、変えていくことだと述べている。Mezirow は、それまでは、学習者がいかに経験を理解し、意味パースペクティブ (以下、準拠枠) を形成し、変容させていくかといったような質的变化にあまり着目されていなかったとして、この変容に焦点を当てて新たな成人学習理論の構築を進めた。

この準拠枠は、「認知的・情緒的・意志的側面を持ち、私たちの意図、期待、目的を前もって傾向づけることにより、知覚、認知、性向を選択的に形作りその範囲を限定する。また、それは意味生成の状況を作り出し、私たちはその内部で、どの感覚経験をどのように解釈し、あるいは/そして取り入れるかを検討する (Mezirow 2000=2010) のである。

さらに、変容的学習とは、「批判的な振り返りを通じ、ものの見方・感じ方・行為の仕方の習慣的な枠組みである準拠体を変えていくような学習 (Mezirow 1991=2010)」のことを指しており、つまり、成人は、準拠枠を変容させながら学習するのである。

Mezirow (1978) によれば、変容の過程にはいくつかの異なる局面があるという。Mezirow (2000) は、これにあたる 10 の局面を特定し、次の通り挙げている (p.22)。なお、以下の局面が順番に起きるだけではない。

① 混乱を引き起こすジレンマ

② おそれ、怒り、罪悪感あるいは恥辱感の感情を伴っ

た自己吟味

- ③想定 (assumption) の批判的側面
- ④自分の不満感と変容のプロセスが他者と共有されていることの認識
- ⑤新しい役割, 関係性, 行為のための選択肢の探求
- ⑥行動計画の作成
- ⑦自分の計画を実行するための知識や技術の獲得
- ⑧新しい役割を暫定的に試す
- ⑨新たな役割や関係性における能力や自信を構築する
- ⑩新たなパースペクティブの決定する条件の下で, 自分の生活へ再び統合される

(常葉一布施 2010: 95の訳を参考に筆者翻訳)

このように, 変容的学習では, 様々な局面に遭遇することにより, 「新たな経験が過去の経験に同化」しながら個人のパラダイム (Mezirow 1978) を変容させながら学ぶことを指す。

## 5. 調査概要

### 5.1 研究の目的

本稿では, グローバルゼミにおける受講生のグローバル市民度<sup>3)</sup>の変容を分析することによって, グローバルゼミが「内なる国際化」として有効性を明らかにすることを目的とした。したがって, 本稿における問いは次の通りである。

問いⅠ グローバルゼミが「内なる国際化」として有効なのか。

問いⅡ 学生のグローバル市民度の変容に影響を与えている要因は何か。

### 5.2 研究方法と調査対象

グローバルゼミ受講生を対象とした本研究では, 混合研究法である説明的順次的デザイン (Explanatory sequential design) を用いた (Creswell 2014: 274-275)。説明的順次的デザインは, 研究のはじめに実施する量的研究の結果について, そのあとに続く質的研究によって理解を深化させる目的で実施するものである (抱井, 2015: 68)。したがって, 本研究では, 学生に授業内で実施した記名式アンケートを元に調査対象者の全体的な傾

向を把握した上で得られた結果についてより深く理解するために学生が提出した振り返りレポートを質的調査の材料として使用した。

なお, 使用したアンケートは, 学生の「グローバル市民度」を測る目的で独自に作成したものである。アンケートの質問項目を決める際には, Morais & Odgen (2011) のグローバル市民スケールの枠組みを軸に, AAC&U VALUE Rubrics, 21世紀型スキルなどを参考に, 本学で育成したいスキルと照らし合わせながら行った。この作業は教員2名で行い, 客観性をできるだけ保つように進めた。さらに, 今回実施したアンケートに至るまで, いくつかの授業でパイロット調査を行ない, 本学の教育の国際化の文脈で汎用性のある質問項目になるように改訂するプロセスも経た。本稿で扱う質問項目は, 全ての質問項目 (62項目) のうち, グローバルゼミの内容により対応していると考えられる15項目である (表2参照)。学生には1~10の変容に関する項目については「全く持っていない (1点)」~「大いに持っている (5点)」の5件法, 11~15の行動と同意に関する5項目については「1: 全くそう思わない」~「5: 非常にそう思う」の5件法を用い, それぞれ回答を求めた。また, 変容の10項目については, 授業前後の変化を見るために授業前後それぞれについて自己評価をしてもらったが, 行動と同意の5項目は授業後の自己評価についてのみ回答を求めた。

今回のアンケート調査でのサンプル数は38で, 男子が17名 (44.7%), 女子が21名 (55.3%) である。文理別にみると, 理系76.3%, 文系23.7%であった。なお, 使用したアンケートは本学の倫理委員会の審査で予め承認されており, 実際にアンケート実施の際には学生から調査に使用することに対する同意をもらっている。

振り返りレポートについては, この授業で学んだことについて, 学生が授業全15回終了後に提出したものである。学生にはそれぞれ, 全授業の中で, 何をどの局面で学んだのかについて5,000字程度で自由に記述してもらった。振り返りレポートの分析対象者については, 筆者が担当する授業履修者18名のうち, より深い考察をする目的として3名の学生を無作為に選択した。

表2 アンケート調査の15の質問項目

質問項目		質問の種類
グローバル市民性に関する項目	社会的責任	1 異なる考えや価値観を積極的に取り入れる姿勢 変容
		2 異なる考えや文化に対して共感する姿勢 変容
		3 自分がどう社会に貢献できるか（すべきか）についての考え 変容
		4 どんな状況下でも自分の信念に基づいて行動する姿勢 変容
	グローバルコンピテンス	5 自分とは異なる文化背景を持つ人と交流する姿勢 変容
		6 多様な価値観を認識し、自分との違いを受け入れる姿勢 変容
		7 自分の国の文化の長所・短所に関する理解 変容
		8 国内・国際時事に対する関心・興味 変容
	グローバル規模の市民的社会参画	9 社会の一員として積極的に社会参画したいという考え 変容
		10 社会的に弱い立場や困難な状況にある人を助けたい考え 変容
		11 定期的にボランティア活動に参加する 行動
		12 サークル活動等で率先して皆の意見をまとめ、方針を提示する 行動
		13 人を巻き込んで何かを企画し、実行する 行動
	ピアとの関係	14 クラスのメンバー（ピア）から刺激を受け、モチベーションが高まった 同意
		15 今後もクラスのメンバー（ピア）と連絡を取りあう 同意

注) 「変容」の10項目については「1：全くない」～「5：大いにもっている」、「行動」と「同意」に関する5項目については「1：全くそう思わない」～「5：非常にそう思う」の5件法をそれぞれ用いた。

## 6. 調査結果

### 6.1 アンケート調査から見た「変容」

先述の通り、今回行ったアンケート調査の中で、グローバルゼミに関連のある質問項目は、全部で15項目あり、本稿ではこれらの項目を大きく3つのパートに分けて検討する。

1つ目は、Morais & Odgen (2011) の「グローバル市民スケール」からグローバルゼミを通じて学生の意識、特に社会的責任とグローバルコンピテンス、およびグローバル規模の市民的社会参画の変容を確認するための10項目を用いて検討した（表2中の1～10の項目）。この10項目について、学生に「1：全くない」～「5：大いにもっている」の5件法で質問をした。グローバルゼミの履修前と履修後の学生の意識の変容について得たデータについてt検定を行ったところ、全ての項目において学生の正の変容が確認された。また、全ての項目で $p < .001$ の有意差が認められた（表3参照）。

2つ目は、「グローバル市民スケール」のなかのグローバル規模の市民的社会参画について学生の行動を確認するための3項目である。（表2中の11～13項目）

この3項目について分析した結果、学生らが授業外でも、ボランティアなどをはじめとした市民活動を行っていることが確認できた。こちらの質問に対する回答結果からも、学生のグローバル市民度が向上したと考えられる結果が出た。

3つ目は、「グローバル市民スケール」とは直接的には関係ないが、グローバルゼミにおけるピアとの関係についての質問を2項目加えた。（表2中の14と15の項目）この2項目に対しては、「1：全くそう思わない」から「5：非常にそう思う」の5件法で回答を求めた。この2項目への回答結果から、ほとんどの学生は「グローバルゼミのほかの履修生から刺激を受け、モチベーションが高まり」、また、「今後もこの授業のメンバーと繋がってみたい」ことが分かった（表4参照）。

### 6.2 振返りレポートから見た変容

以上のことから、グローバルゼミを履修した学生は全体的に、この授業を通じて、グローバル市民度を上げていたことが明らかになった。

そこで、次に行った振返りレポートを用いた質的

表3 「グローバル市民度」の「変容」に関するt検定結果 (n=38)

質問項目		履修前		履修後		t
		平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	
社会的責任	1 異なる考えや価値観を積極的に取り入れる姿勢	3.66	0.93	4.24	0.74	4.95***
	2 異なる考えや文化に対して共感する姿勢	3.45	1.02	3.95	0.86	3.87***
	3 自分がどう社会に貢献できるか（すべきか）についての考え	2.84	0.90	3.84	0.71	6.25***
	4 どんな状況下でも自分の信念に基づいて行動する姿勢	3.05	0.89	3.58	0.94	5.38***
グローバル コンピテンス	5 自分とは異なる文化背景を持つ人と交流する姿勢	3.34	1.18	4.08	0.84	4.78***
	6 多様な価値観を認識し、自分との違いを受け入れる姿勢	3.61	1.04	4.18	0.68	4.95***
	7 自分の国の文化の長所・短所に関する理解	2.79	0.95	3.97	0.71	7.05***
	8 国内・国際時事に対する関心・興味	2.89	1.10	4.29	0.60	7.47***
グローバル規模の 市民的社会参画	9 社会の一員として積極的に社会参画したいという考え	3.68	0.80	4.29	0.65	5.20***
	10 社会的に弱い立場や困難な状況にある人を助けたい考え	3.76	0.81	4.24	0.63	4.84***

注) \*\*\*p&lt;.001

表4 アンケート回収結果に関する記述統計量(「行動」と「同意」に関する質問項目)(n=38)

	質問項目	平均値	標準偏差
グローバル規模の 市民的社会参画	11 定期的にボランティア活動に参加する	2.61	1.23
	12 サークル活動等で率先して皆の意見をまとめ、方針を提示する	3.29	1.12
	13 人を巻き込んで何かを企画し、実行する	3.18	1.23
ピアとの関係	14 ピアから刺激を受け、モチベーションが高まった	4.87	0.34
	15 今後もピアと連絡を取り合う	4.39	0.63

注) 各項目について「1:全くそう思わない」～「5:非常にそう思う」の5件法で回答を求めた。

析では、学生はグローバルゼミのどのような局面でグローバル市民度を変容させていたのか、またの何を明らかにすることを目的とした。このように、学生の「変容」を分析するため、振返りレポートを分析する枠組みとしてMezirow(2000)が挙げた、変容学習が起きやすい10の局面を使用した。この10の局面をグローバルゼミの文脈に当てはめて検討したところ、すべての局面を経験することが可能だと判断した。そこで、次の項では、学生の振返りレポートとこの10の局面を照らし合わせながら、学生の変容がどのような局面で起きたのか見ていく。

#### 6.2.1 高い目標を持つ仲間からのピア効果<sup>4)</sup>

まず、この振返りレポートから顕著に見えた特徴は、多くの学生が「仲間からの刺激や学び」を挙げている点である。既に、アンケート調査の結果からも把握できていたことではあったが、振返りレポートでも同様の感想・意見が多く出ており、履修者20名中15名が、

「仲間からの刺激や学び」について記述していた。本稿では、この「仲間からの刺激や学び」について「ピア効果」と呼ぶこととする。ピア効果とは、ある個人が意識や能力の高い集団の中に身を置くことで、周囲の人々から受ける影響や切磋琢磨することでお互いを高め合う効果のことを指す(外山ほか, 2017)。

グローバルゼミの学生の振返りレポートからキーワードを抽出してみると、その多くはこのピア効果と結びつけられることがわかる。これらのレポートから読み取れる顕著な特徴として挙げられるのは、グローバルゼミを通じて「他の学生と自分との違いを認識」したり、「他の学生と対話」するなかで「自分の長所や短所について理解」したという感想であり、これらが最終的に「将来の目標の明確化」に繋がっていることである。これはまさしくピア効果の影響による学びの変容であると言えるだろう。

この授業を通じて学生が得た学びとピア効果の関係性の理解を深めるために、本授業におけるピア効果を



学生から実際に提出された振返りレポートの記述を考察して、さらにMezirow（2000）の10の局面と対比させる。なお、履修者の振返りレポートの内容は、学生が特定できない範囲で原文のまま『 』内に引用した。また、話の流れが分かりやすいように筆者が追記した部分については（ ）内に記入し、省略した部分に関してはその旨を示した。また、[ ]内に記した数字は、Mezirow（2000）の10局面のリストに書かれた数字（①～⑩）と対応している（4.1参照）。まず、表5の通り、今回考察をする3名の学生の基本情報を記しておく。

表5 振返りレポートの分析対象者

	性別	学部・学年	英語力	海外経験
履修者A	男	理系1年	平均的	なし
履修者B	女	理系1年	高い	なし
履修者C	女	文系1年	平均的	数週間・英語圏

まずは、履修者Aの（以下、A）レポートを見ていく。筆者がAのレポートの読んだところ、Aは、Mezirowのいう、10の局面のうち、②、④、⑤、⑥、⑧、⑨の6つの局面をグローバルゼミの中で経験したことが読み取れた。以下のその内容をAのレポートを引用しながら、筆者の解釈を交えながら示していく。

まず、Aは②の局面として、『クラスメイトの「意識の高さ」である。（省略）クラスメイトの夢の明白さにそれが表れていた。それによって、自分の「意識の低さ」を実感し、「様々な場面での発言が私より素晴らしかった」と記しつつも、「（話の内容の）中身は私も負けていない』と記していた。ここから、②だけでなく、⑨の局面に近いものも経験していたことが分かる。

また、④の局面に関する経験は、『自分の良さにも気付かされた。（省略）私は（最後の授業でのピアからフィードバックによると）「考えに芯が通っている」つまり自分なりの考えを持っているそうだ。（省略）非常に嬉しかった』という記述から読み取れた。授業で行った個人のライフチャートの記入・共有を経て、ピアから受けた上述のようなフィードバックは、⑨の

局面にも当てはまるだろう。

さらに、⑤の局面は、以下の記述から見られる。『他の学生は、おそらくもっと積極的に様々な分野を見渡した上で目標を考えているに違いない。そこで、少しでも彼らに近づく為に、新聞やニュースによって今世界で起こっている問題を見たり、少しでも自分の分野の論文を読んでみたりするなど、行動に移して行くべきだと考えるようになった。』

上記のような経験を経て、⑥の局面である「行動計画の作成」も大変具体的に記述していた。このように学生は、他の履修者と授業内で関わり、対話する中で、他者と自分との違いを認識し、その違いから学んだり、振り返りながら、自分の成長の糧にしているようだ。また、驚くことにAのレポートにはグローバル市民度に関わる記述はほとんどない。しかし、Aのアンケート結果を見ると、確かにAのグローバル市民度は向上していた。ここから言えることは、グローバル市民度にばかり固執していると、ものの本質が見えなくなるのではないか、ということだ。

次に履修者Bのレポートを見ていく。Bは、Mezirowのいう、10の局面のうち、⑤、⑥、⑦、⑧、⑨、⑩の6つの局面をグローバルゼミの中で経験したことが読み取れた。

⑤の局面については以下の記述から読み取れる。『役割分担や調査を行い、全員が満足するプレゼンテーションにするには、まさに全員が「聞き上手」で「引っ張り上手」なリーダーとしての要素が必要だったと思う。（省略）モチベーションの維持や意思疎通、同意形式が難しかった』と述べながらも、最終的には、⑦や⑧、⑨の局面も経験しており、『授業外の活動が多かったので、互いのスケジュールを調整して時間のある人が集まり、行動し、その状況を逐一報告したり、逆に集まることは諦めて、クラウド上で協働したり、今まで体験したことのない工夫を提案したり、実際自分の案が採用されたり、と面白く、大変勉強になった』としている。

⑥については、『最初の目標を立てたときに思った以上の効果と面白さを感じたため、これからも個人的に続けていきたい』とし、当面の具体的な目標と行動計画を記述していた。記された目標と計画はよく考え

られた末に記述したことが分かり、そこからは迷いは感じられなかった。

『私はこの授業で・・・意識が高く、いろいろな観点をもつクラスメイトとディスカッションをすることにより、自分一人では到底考えつかなかったアイデアが蓄積していき、私に様々な観点で物事を考える力を与えてくれた。』

最後に履修者C（以下、C）のレポートについて考察を行う。グローバルゼミで③、⑤、⑥、⑨、⑩の5つの局面を経験したCは、グローバルゼミを履修した目的を以下のように述べていた。

『グローバルゼミを受講したいと思ったのは、短期海外研修に参加して、自らが主体的に行動し、学ぼうとしないと異文化理解は達成されないとわかったからである。』

その上で、『実際にグローバルゼミに参加して、学ぶ意欲にあふれた、向上心の強い仲間や先輩に出会った。それによって、私は自分が今持っているものと、これから探し、手に入れなければならないものに気がつけた』としており、Mezirowの⑤や⑥、⑨の局面についての経験したようである。

また、Cは、③の局面だと思われる経験として、『ゼミに参加したことによって、誤ったステレオタイプや偏った考え方を払拭し、視野を広げることができ、改めて自分を見つめ直して将来を考える機会を得た』としている。⑥の「行動計画の作成」については他の履修者同様、詳細まで具体的に記されていた。

『自分にできること、できないことは何か、長所は何で短所は何かについて客観的に見つめ直すことが、今の自分の立ち位置を知りこれからどのようにしていけば良いのかを考える上で非常に重要になると思った。（省略）自ら客観的に分析するという能力は非常に重要であり、身につけることができれば自分の立ち位置を常に見失わずに目標へすすむのに大きく役立つと思う。』

これらの例からも分かるように、多くの学生は、仲間の「目標設定の高さ」に刺激を受けている。その中でこれまでの自分について振り返っていたり、自分の行動を変えて見たりしているようである。

以上の例から、大きく3つのテーマが浮かび上がっ

た。それは（1）ピアとの違いの認識からの影響、（2）自分の長所/短所に関する理解、そして（3）将来の目標の明確化である。これらは、異なるテーマでありながらも、相互補完的で、グローバルゼミの履修生にとって、つまりは「グローバル市民育成」にはどれも重要な要素であると考えられる。また、これらは、一緒に学ぶ仲間、つまりはピアがいるからこそ、深い学びになっていたことが考えられる。Mezirow (1978) は、異なる変容的学習に対するレディネス（本稿の場合、これは履修者の過去の海外経験や異文化交流経験、グローバル社会への興味や知識などを指す）を持って、教育経験へと入ってくるが、こうした多様性を持つ者同士が学びのプロセスで対話を重ねることで、グループとしての学習を促進させると述べている (p.12-15)。

## 7. 考察

問いIについて、アンケート調査の結果から、グローバルゼミを通して学生が自身のグローバル市民度を伸ばすことに貢献できたことが明らかになった。「内なる国際化」で一定の成果を出すためには、学生らがそれぞれの大学生生活を経ることで、各自のグローバル市民度を高めていくことが重要であり、このグローバルゼミはそのような学生生活をスタートさせる有効な機会を提供していることを示唆している。

グローバルゼミは、その性質上、ほとんどの場合、日本人学生のみが履修する少人数制の授業である。しかも、「グローバル」と冠する授業だが、日本語で行われている。これは、一般的にグローバル市民度を向上させると考えられている海外留学やEMI (English-Medium Instruction) の授業とは趣旨が異なる。それに関わらず、本調査で学生らのグローバル市民度が向上したのは、学生が授業の中で主体的に行動することが求められているからだと考える。

準拠枠の変容は対話によって促進される (Mezirow, 2000)。先述のとおり、筆者の担当するグローバルゼミでは、授業初回に行う、個人のライフチャートについてのグループ内での共有に始まり、複数回のグループプレゼンテーション発表やグループディスカッションなどに携わることが求められている。このことから、授業を乗り切る上でピア同士のコミュニケーションを

密にとる必要がある。このため、学生らは授業を通じて自然とピアとの関係を構築していったのではない。つまり、これらの一連の授業内のアクティビティが功を奏したために、学生はピアからの影響を大いに受ける結果となったのだと考えられる。以上より、1つ目の研究課題であるグローバルゼミが「内なる国際化」として有効なのかという問いに対して、ポジティブな結果を得ることができたのだと考える。

また、問いⅡについて、学生のグローバル市民度の変容に影響を与えている要因については、同じ授業を履修している学生、つまりはピアの存在が大きいことが明らかになった。ショウ(1981)は、「集団に内在する欲求満足の源泉」として(1) 集団メンバーに対する魅力(対人魅力)、(2) 集団活動に対する魅力、(3) 集団目標に対する魅力(すなわち、集団の目標をその個人が高く価値づけている場合)、及び(4) 集団の成員になること自体の魅力、の4点を挙げている。これらの点は、グローバルゼミの多くの履修者にとって、共通して持たれている認識であると考えられる。実際、多くの学生が初回の授業時に、「まさか私がグローバルゼミを履修できるとは思っていなかった」と言うような感想を述べている。グローバルゼミでは、比較的厳しい選抜を行い、モチベーションや基礎能力の高い学生を集めた少人数制の授業の体制をとっている。そのような学生達がお互いを刺激し合うことによって、他の学生と自分との違いを認識し、他の学生と対話から自分の長所や短所について学び、それが結果的に学生達の将来の目標の明確化に繋がっていることが見て取れた。したがって、二つ目の問いである学生のグローバル市民度の変容に影響を与えている要因は何かについては、同じ授業を履修している仲間であることが明らかになった。

また、少し視点を変えて、教育者としてどのように学生の準拠枠の変容を促していけば良いかについて、Mezirowは次のような視点が必要になると述べている(Mezirow 1985, 1991; Mezirowほか 1990)。

1. 変容的学習を促進するような働きかけ
2. 批判的省察やディスカッションの方法を学ぶことへの支援

### 3. 学習環境の整備

### 4. 新たな準拠枠のもとでの行為の支援

グローバルゼミには上記の要素が含まれており、受講生がそれぞれの準拠枠を変容させる土台が整っていたと言える。受講生のほとんどが大学1年生であるこの授業は、受け身のスタイルが中心になりがちな大学受験ではあまり伸ばすことができなかったスキルや素養を、授業を通して身につける。授業で課される課題は、学生にとってはハードルが高いものもあるが、大きな成長の機会になっているようである。さらに、少人数で、かつ、あえて英語ではなく日本語で行うクラスだからこそ、深い考察までできているようである。その過程で、共に学んだピアである、他の受講者との関係が深まることで、その後の大学生生活へ向けてのモチベーションも向上したということなのかもしれない。

## 8. 今後の課題

本稿では、「内なる国際化」の一環として、東北大学で行われている授業グローバルゼミにおけるその有効性に焦点を当てて分析をしたが、今後は、グローバルゼミの履修者だけでなく、海外留学経験者や、他の教養教育レベルの授業を履修した学生の能力と比較しながら、その有効性について検討していきたい。

一般的に日本の大学における教育の国際化を考えたとき、海外留学や英語力の向上ばかりが焦点となってしまう、グローバル市民としてのスキルや素養、知識といった部分を、どこまで育成できているのかは不透明である。勿論、高等教育機関として、教養教育等の授業を履修するなかで、こういったスキルや知識はある程度、身につけられるのかもしれない。ただ、グローバルゼミのように、グローバル社会を様々な角度から見つめながら、学生が主体となってディスカッションやプレゼンテーションを行い、グローバル市民としての素養やスキルの向上を図る授業は意外と少ない。このことから、グローバルゼミを手始めとして、より学生の学びが深くなるような汎用性のある授業モデルを構築していきたい。

また、変容的学習の研究は、行為が実際に現れて結

果が生まれていくまでのプロセスに焦点を当てるため、それぞれの研究で見出した結果は普遍的なものではない。そのため、変容的学習は、問いを発し、証拠を検証し、議論を評価したりするなかで、仮説検証や演繹的論証により、一つの結論に到達できるようにしなければならない (Mezirow : 305-306) 。そのため、今後も同じような状況における研究を探索していく必要があるだろう。

## 謝辞

この場を借りて、TGLプログラムにおけるグローバルリーダー認定に必須の授業としてのグローバルゼミの開講に際し、多くのご助言をくださったグローバルラーニングセンター長の山口昌弘先生、副センター長の末松和子先生、また、グローバルゼミの構想段階から相当な時間の共に費やした富田真紀先生に深く感謝する。また、何よりもこのグローバルゼミを大変有意義な授業にしてくれ、様々な意見と学びを与えてくれた、これまでの受講生たちにこの場を借りて感謝の意を表したい。

## 補注

- 1) 学生がそれぞれ自身の人生について振り返り、その充実度に基づいて折れ線グラフを記入するチャートのことを指す。授業内では、記入したグラフについてグループメンバーと共有する。
- 2) 意味パースペクティブとは、「その内部で新たな経験が過去の経験に同化される心理・文化的想定」の構造」のことを指す (Mezirow 1978, p.7)
- 3) 本稿では、グローバル市民として必要とされるスキルや素養の獲得度合いを示す用語の総称として「グローバル市民度」を使用することとする。
- 4) 教育分野では、これまでの研究において、様々な状況におけるピア効果の確認が既になされている。たとえば、同級生 (Evans et al., 1992; Hanushek et al., 2003)、ルームメイト (Sacerdote, 2001; Zimmerman, 2003; Hoel et al., 2005)、クラスメイト (Ammermueller and Pischke, 2009; Sojourner, 2009)、同じ授業の履修者 (Parker 他, 2010) や友人 (Cooley, 2009; Bramoulle et al., 2009) などのケースが報告されている。

## 参考文献

- Arkoudis, S., et, al. 2013. "Finding common ground: enhancing interaction between domestic and international students in higher education". *Teaching in Higher Education*, 18(3), 222-235.
- Ammermueller, A. & J. Pischke. 2009. "Peer effects in European primary schools: Evidence from the progress in international reading literacy study". *Journal of Labor Economics*. 1-48.
- Beelen, J., & Jones, E. 2015. "Redefining internationalization at home". *The European Higher Education Area*. Curaj, A., et, al. Springer International Publishing, 59-72.
- Bramoulle, Y., et al. 2009. "Identification of peer effects through social networks". *Journal of Econometrics* 150 (1), 41-55.
- Cooley, J. 2009. "Can achievement peer effect estimates inform policy? A view from inside the black box". *Review of Economics and Statistics*, 93.
- Cranton, P. (Ed.) . 2006. *Authenticity in Teaching: New Directions for Adult and Continuing Education*, Number 111 (Vol. 82). Jossey-Bass.
- Creswell, J. W. 2014. *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publications.
- Crowther, P., et, al. 2001. *Internationalisation at home: A position paper*. Amsterdam: EAIE.
- Deardorff, D. K. 2015. *Demystifying outcomes assessment for international educators: A practical approach*, Stylus Publishing, LLC.
- Evans, W., et, al. 1992. "Measuring peer group effects: A study of teenage behavior". *Journal of Political Economy*.
- Freire, P. 1970. *Pedagogy of the Oppressed*, trans. Myra Bergman Ramos. New York: Continuum, 65-80.
- Hanushek, E. A., et, al. 2003. "Does peer ability affect student achievement?" *Journal of Applied Econometrics* 18 (5), 527-544.
- Hoel, J., J. Parker, and J. Rivenburg. 2005. *Peer Effects:*

- Do First-Year Classmates, Roommates, and Dormmates, Affect Students' Academic Success.
- Jon, J. E. 2013. "Realizing internationalization at home in Korean higher education: Promoting domestic students' interaction with international students and intercultural competence". *Journal of Studies in International Education*, 17(4), 455-470.
- 抱井尚子. 2015. 混合研究法入門: 質と量による統合のアー  
ト. 医学書院.
- Knight, J. 2006. Internationalization of higher education: new directions, new challenges: 2005 IAU global survey report. International Association of Universities.
- Kuhn, T. S. 1962. "The Structure of Scientific Revolutions, Postscript". Book. McEwan, P. and K. Soderberg (2006, May). Effects on grades: Evidence from first-year housing assignments. *Research in Higher Education* 47 (3), 347-370.
- Leask, B. 2015. Internationalizing the curriculum. Routledge.
- Mestenhauser, J. A. 2003. Building bridges. *International Educator*, 12(3), 6-11.
- Mestenhauser, J. A. 2011. Reflections on the past, present, and future of internationalizing higher education: Discovering opportunities to meet the challenges. Global Programs and Strategy Alliance at the University of Minnesota.
- Mezirow, J. 1978. "Perspective transformation". *Adult education*, 28 (2) , 100-110.
- Mezirow, J. 2000. Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress. The Jossey-Bass Higher and Adult Education Series. Jossey-Bass Publishers.
- 水松巳奈. 2017. "プロジェクト型「国際共修」が学生の自己効力に与える影響—Kolbの経験学習モデルを用いてデザインした授業に関する一考察—". 東北大学 高度教養教育・学生支援機構 紀要, 東北大学 高度教養教育・学生支援機構, 第3号. 115-129.
- Morais, D. B., & Ogden, A. C. 2011. "Initial development and validation of the global citizenship scale". *Journal of studies in international education*, 15(5), 445-466.
- 日本学生支援機構. 2017. "日本人の海外留学状況". 独立行政法人日本学生支援機構. <http://www.jasso.go.jp/about/statistics/index.html>. (2017-10-30).
- Nilsson B. 1999. "Internationalisation at home—Theory and praxis". *EAIE Forum*, 12.
- 太田浩. 2011. "大学国際化の動向及び日本の現状と課題: 東アジアとの比較から". *メディア教育研究*. 8(1), S1-S12.
- Parker, J., et. al. 2010. Classmate peer effects: Evidence from core courses at three colleges. Portland, Ore.: Reed College.
- 坂本利子ほか. 2017. 多文化間共修: 多様な文化背景をもつ大学生の学び合いを支援する. 学文社.
- Sacerdote, B. 2001. "Peer effects with random assignment: Results for Dartmouth roommates". *The Quarterly Journal of Economics* (May). 44
- シヨウ M. E., 原岡一馬(訳). 1981. 小集団行動の心理. 小誠信書房. (Shaw, M. E. 1976 Group dynamics: The psychology of small group behavior. New York: McGraw-Hill.)
- Sojourner, A. 2009. "Inference on peer effects with missing peer data: Evidence from project STAR", 1-94.
- Soria, K. M. & Troisi, J. 2014. "Internationalization at home alternatives to study abroad: Implications for students' development of global, international, and intercultural competencies". *Journal of Studies in International Education*, 18(3), 261-280.
- Taylor, E. W. 1994. "Intercultural competency: A transformative learning process". *Adult education quarterly*, 44(3), 154-174.
- 常葉－布施美穂. 2010. "変容的学習—J. メジローの理論をめぐって". 生涯学習理論を学ぶ人のために. 赤尾勝己編. 世界思想社. 87-114.
- 外山理沙子ほか. 2017. 負のピア効果—クラスメイトの学力が高くなると生徒の学力は下がるのか?—独立行政法人経済産業研究所.
- 横田雅弘・小林明. 2013. 大学の国際化と日本人学生の国際志向性. 学文社.

- Yonezawa, Y. 2017. "Internationalization Management in Japanese Universities: The Effects of Institutional Structures and Cultures". *Journal of Studies in International Education*, 375-390.
- Yukl, G. A. 1981. *Leadership in organizations* (2nd Edition). Pearson Education India.
- Zimmerman, D. 2003. "Peer effects in academic outcomes: Evidence from a natural experiment". *Review of Economics and Statistics*. 85 (February), 9-23.

